

「自己教育力」育成のための日本語教師研修の試み

横田 隆志

Japanese language teachers training to Enhance Self-Educating Ability

Takashi Yokota

北 陸 大 学 紀 要
第46号(2019年3月)抜刷

「自己教育力」育成のための日本語教師研修の試み

横田 隆志*

Japanese language teachers training to Enhance Self-Educating Ability

Takashi Yokota*

Received November 5, 2018

Accepted November 13, 2018

Abstract

The purpose of this study is to summarize teacher training methods used in Japanese language education and report on what kind of training was conducted from the problems of Japanese language education at our university and to clarify future issues about teacher training.

In Japanese-language teacher training, there is a shift from "teaching training" to "self-learning training" as a result of changes in Japanese-language education and the role of Japanese language teachers. In addition, as a self-training type teacher, it has become necessary to train "a teacher who can educate oneself". Furthermore, rather than learn knowledge and skills unilaterally from lecturers, "interactive teacher training," which is a collaborative training method to solve problems by participants' communication, has begun to gather attention.

Japanese language teachers at Hokuriku University started Japanese language education training in 2016 with the intention of conducting training to promote the growth of "Japanese language teachers." During the training, we acquired a new "awareness" as a trigger, and aimed at a place of learning that leads to lesson improvement. During the training and as a result of participating in the training, Japanese teachers could think of the topics presented as their own problems. Also, we were able to share what each teacher was doing and what they were thinking. With a common understanding of the problems faced, it became more effective during class observations. However, it became clear that the problem of "awareness" acquired in training was the teacher's individual problem and it was not yet obvious whether it could be utilized in practice.

*国際交流センター International Exchange Center

はじめに

日本語教育においては、文型を中心とした教授法からコミュニケーションを重視する教授法への大きな変化があった。また、言語教育の主体が教師から学習者へと移り、それに伴い、教師の役割が教師指導型から接触場面における自立学習支援に変化している。このような日本語教育の変化に伴い日本語教師の役割も変化しつつある（岡崎 2005）。

また、大学における教育も大学教育の質の向上のためには、教員の職能開発（FD）が重要であり、大学設置基準において、各大学における実施が定められている¹。そのため、教育現場での教育方法等も従来の一斉授業ではなく学習者が自ら学ぶことが重視され、教育現場ではアクティブ・ラーニング等の教育方法を取り入れるためのFDが行われている。

北陸大学でも授業改善のためのFD等が行われているが、語学科目においてはアクティブ・ラーニング等は当たり前のように行われているために実際の教師研修として効果的ではなかった。また、姉妹校の教員に対しては、ノンネイティブ日本語教師に対する教師研修を行っており、そこでは自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していくような自己研修型教師育成のためにインタビューを通じて、日本でのノンネイティブ日本語教師の役割やJSL環境²での日本語教育についての「気づき」を促す活動をしていた。教師研修についてはいまだノンネイティブ日本語教師を対象にした研究が多く、ネイティブ日本語教師に関する研究は少ないことから分かるようにノンネイティブ日本語教師をモデルとした研修が多い。しかし、調査をしていくとノンネイティブ日本語教師からネイティブ日本語教師が学ぶことも多く（横田 2014）、教師研修をノンネイティブ日本語教師・ネイティブ日本語教師、非常勤講師・常勤講師、学部担当の日本語教員・留学生別科の教員という枠を超えた「日本語教師」としての成長を促すような研修を行いたいという意図のもと、日本語教育に関わる教員の研修を2016年度から開始した。

そこで、本調査では、日本語教育における教師研修について整理し、本学での日本語教育の問題点からどのような研修を行ったのかを報告し、今後の課題を明らかにすることを目的とする。

1 日本語教師の研修

日本語教育における教師養成の変容

教師研修では、新人教師の育成のために長期、短期で行われる研修プログラムや教師として日本語を教えている人を対象とした研修がある。林（2006）は教師研修を大きく4つに分類している。①見習い型、②トレーニング型 ③自己研修型、④参加型である。

「見習い型」の研修は、各機関の教育施設で、先輩の授業を見学し、授業の方法を学んでいくスタイルの教師研修である。多くの日本語教師は授業見学としてこの見習い型の研修を受けたことがあるのではないだろうか。「トレーニング型」の研修では、系統だったプログラムであるべき姿の日本語教師を目指していくタイプのものである。LESSONPLANを立て、実際に授業を行い、その授業の反省や評価を指導教員のもとで成長していくような研修である。これらは教育実習などの方法で現在も行われている。「自己研修型」の研修では、学習者が多様化する中、対応する方法や求められる教師像も多様化し、その多様性に対応する形で生まれた研修スタイルである。自らの実践を反省し、内省し、新たな教育のあり方を追求していく方法である。具体的には授業分析や授業研究、アクションリサーチ

などを行うことである。これらも、日本語教育の分野での教師研修として一般的なものとなっている。そして、「参加型」の研修は、実践の参加を重視する研修モデルである。教員養成では実際のコースやプログラムへ参加して日本語教育について学んでいく研修であり、現職者の場合は実際の授業改善や問題解決に向けての協働の活動に参加しながら教育実践のあり方を探るという形で行われる研修である。

更に林（2006）はこの4つの研修のタイプを「見習い型」→「トレーニング型」→「自己研修型」→「参加型」と学習者の多様性や学習観の変化から変化してきたと分析している。これらの研修は変化はしたものの日本語教師ならば養成課程や現職教師の研修として経験したことがあり、現在も「研修」という名前でさまざまな教育機関で行われているものである。

自己研修型教師

自己研修型の教師研修は、教師トレーニングから教師の成長へと教師研修についての考え方に変化があり、教師のあるべき姿が存在し、それに向かって成長していくという考えから教師自身が自らの授業を省みることによって成長していくという研修である（岡崎・岡崎 1997）。そのため自己研修型の教師研修では、授業見学やアクションリサーチなどにより教師自身が成長するような「自分で自分を教育できるような教師」になることが求められる。

岡崎・岡崎は、このような教師を「自己研修型教師」と呼び、他の人が作成したシラバスや教授法をうのみにし、そのまま適用していくような受身的な存在ではなく、自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在であると述べている。これは、教師としての経験や知識をベースに教師自分自身が行っていることや教育ビリーフスを再度批判的に分析し、新たな教育の可能性を探る方法である。このような方法について、川口・横溝（200）は、マニュアルは必要であるが、いつまでもマニュアルに頼るのではなく、無意識に作り上げてきた自分の考え方、教え方をクリティカルに捉え直して、学習者との関わりの中で見直していく作業を、教師はずっと自分自身に課していかないといけないものであり、教師養成の段階から自己研修教師の心構えを身につけることを目指した教師の育成が必要になっていると述べている。また、このような自己研修型の教師の研修の方法では、谷口・石井・田中（1994）が挙げたものを川口・横溝は以下のような表にまとめている。

表1 「自己研修型の教師の研修方法」

1 自分の授業の具体例に基づく評価・改善のための活動
・ビデオ。音声テープに記録して授業観察を行う
・他教師に授業観察とコメントをしてもらう
・チェックリストによる自己評価
・教案作成及び授業後の反省
・学習者からの評価を得る（アンケート、評価表、直接きくなど）
2 自分の授業を直接検討はしないが、間接的に授業に役立てる活動
・他の教師の授業を見学する
・教材（自分のもの・他教師のもの）を検討する
・同僚等との相談・意見交換をする
・学習者の希望やニーズを調査する
・父母の希望を聞く

<ul style="list-style-type: none"> ・学習者によるコース評価
3 その他全般的な向上を目指した活動 <ul style="list-style-type: none"> ・研究会・勉強会への参加 ・文献等を読む
<ul style="list-style-type: none"> ・外国語学習（学習者の立場を理解する、学習者とのコミュニケーションに必要な媒介語を習得する） <ul style="list-style-type: none"> ・自分の国についての知識を深める ・健康管理/体力増進 ・目標言語教育関係者以外の人との交流

これらの方法以外にも最近注目されているものとして、「ティーチングポートフォリオ」と「アクションリサーチ」がある。

①ティーチングポートフォリオ

ポートフォリオというと日本語学習者が学習の記録をし、学習を振り返るためのものが多いが、ティーチングポートフォリオは、教師側が日々の教育活動に関する記録を記録したり、まとめたりするものであり、日本語教師の教師研修でも活用されつつある（小玉ほか 2007）。

ティーチングポートフォリオについては、横溝（1997）は、ある一定期間行った教授活動に関するあらゆるものを、参加する教師自らが積極的に保管・整理することによって、教師としての自己成長の過程と結果を記録するシステムと述べている。また、川口・横溝は、記録するものを以下のようにまとめている。

表2 「ポートフォリオとして記録するもの」

教師自身によるもの <ul style="list-style-type: none"> ・自分が担当するコース及びクラスの詳しい説明 ・コースシラバス ・自分が持っている教育哲学 ・録画した授業学期中つけていた内省記録に基づく、学期の反省 ・学期中使用した教材
他の人によるもの <ul style="list-style-type: none"> ・授業観察者の評価・コメント ・学習者によるコースの評価 ・学習者による教師の評価 ・学期中に学習者が作成したもの

日本語教育におけるティーチングポートフォリオの実践報告では、松浦ほか（2013）、小玉ほか（2007）、近藤（2015）などがある。松浦ほかは、中国の大学での日本語教師研修にポートフォリオを導入し、その経過を振り返り、参加者の教師研修ポートフォリオを、「キーワードの取り込みの実態」、「再文脈化の実態」、「実践的思考様式の実態」という3つの観点から分析することで、教師研修におけるポートフォリオの意味を考察した。また、小玉ほかは、外国人日本語教師の教授力の伸びを測る手段として、ポートフォリオ評価を導入した経緯と理論的背景を紹介し、その実施結果を分析、考察している。近藤は、現職

教師向けに実施した教師ポートフォリオ作成ワークショップについて、研修デザインの過程を報告し、研修の意義と課題について考察した。

このように日本語教師の研修では、自らの教育を振り返り、教師として成長する手段としてティーチングポートフォリオが使用されている。

②アクションリサーチ

アクションリサーチは、社会学や英語教育の分野で様々な定義がなされている。日本教育では、横溝（2000）が、アクションリサーチについて、現職教師が自己成長を目指して行う自分サイズの調査研究であり、教師が自己成長のために自ら行動を計画して実施し、その行動の結果を観察して、その結果に基づいて内省するリサーチと述べている。

具体的なプロセスとしては、佐野（2005）は以下のようにまとめている。

表3 「アクションリサーチのプロセス」

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1 問題の発見：直面している事態から扱う問題を発見する。2 事前調査：選んだ問題点に関する実態を調査する。3 リサーチ・クエスションの設定：調査結果から研究を方向づける。4 仮説の設定：方向性に沿って、具体的な問題解決の対策を立てる。5 計画の実践：対策を実践し、計画を記録する。6 結果の検証：対策の効果を検証し、必要なら対策を変更する。7 報告：実践を振り返り、一応の結論を出して報告する。 |
|---|

自分自身の教育活動の中での問題点や関心事をトピックとして、そのトピックの何が気になっているのかをできるだけ具体的に明らかにし、そのトピックに関しての情報を集める。その知識から問題の改善方法やそれを実施する方法を考え、実行に移す計画を細かく立てて、実際に実施する。そして、実施した行動の成果を観察・分析し、行動の成果を評価し、望ましいものでなかった場合は、その原因を考察する。そして、最後にプロセスと結果を他の教師と共有する（横溝 2000）。

このような、アクションリサーチを行うことで実際の授業改善を行うことができるだけでなく、他のメリットも多くある。横溝は、アクションリサーチを実施するメリットとしては、①教師自身の成長、②教師一人一人が、教え方についての既成の理論を受け入れるだけの「消費者」ではなく、「教え方に関する情報の発信基地」になれる、③教師同士のネットワーク作りに貢献する、周りの人々そして社会の、教師の仕事に対する理解が深まる、⑤教授・学習環境が向上する、⑥教師と学習者の間の信頼感・親密性が増すこと、などを挙げている。

アクションリサーチを使用した実践報告では、高宮など現役教師が、「いい授業」についてのアクションリサーチを長期間、協働的に実施し、学習者との関わり方や教え方を客観的に見つめた調査がある。また、深澤（2017）は、海外教育実習で行ったタスクベース授業のコースデザインの実施からどのような気づきが得られたか、アクションリサーチの形で報告していたり、迫田（2000）による、アクションリサーチを自己教研修型の教師育成のために教育実習に取り入れたりした報告などもあるように自己研修型の教師育成のために教育実習などに取り入れられることが多くなってきた。

対話型教師研修

対話型教師研修は、館岡（2016）が、研修では参加者が自身の実践を変えるには、他者の実践から学び、継続して学ぶ場が必要であるという考えのもとに対話を通じて他者と協働で問題解決をすることにより、そのプロセスで考え学び、継続的な学びにつなげていく研修として提案しているものである。

教師研修については、ワークショップ型の研修が行われることが多くなっていて、研修に参加することによって体験の中から学ぶことが期待されているが、研修と実践は本当に結びついているのか疑問がある（館岡 2016）。確かに、ワークショップでは、頭や体を使っているので参加している程度は高い。しかしながら、多くの研修は「講師が参加者に与えている」という枠組みからは脱出できていない。

館岡は、教師研修の現場における課題として「ノウハウ志向」、「継続性の欠如」、「個人的な学び」の3点を挙げている。「ノウハウ志向」は、参加者がノウハウを獲得する際には自分のフィールドと同一の事例を提示しないと実践に利用できず、参加者が実践に結び付けてくることが難しい。「継続性の欠如」は、研修が単発的なためにその場限りでの学びで終わってしまい、継続性をもって実践につなげていくことができない。そして、「個人的な学び」では、研修には個人的に参加することにより教師の属するコミュニティに影響を及ぼすことが難しい。このような問題点から教師研修を「対話型教師研修」にすることで教師研修野問題点野改善ができるのではないかとという提案をしている。

「対話型の教師研修」では、講師から一方的に知識や技能を学ぶのではなく、参加者同士の対話によって協働で問題を解決していく研修である。そこでのキーワードは「気づき」であり、他者の実践を理解し、自分自身の実践につなげる。そして、研修には一回限りの研修ではなく、ある期間、継続して行うことが必要である。そして、そのような場を参加者による「学び合いコミュニティ」となるようにすることを目指す研修である。

中国、北京で行われている協働学習の実践や研究を学ぶ研究会では、講師が参加者に知識を与える研修から参加者が問題に対するアイデアを「持ち寄る」形での研修が行われている（駒沢 2016）。それによって参加者は主体的に参加するようになったという報告がある。

2 北陸大学での日本語教師研修

これまでの研修

これまでの北陸大学での日本語教師研修は姉妹校のノンネイティブ教員を対象として行っていた（横田 2014）。ノンネイティブ日本語教師の頭の中では「ネイティブ日本語教師＞ノンネイティブ日本語教師」のイメージが強く、ネイティブ日本語教師の授業がモデルであり、それに近づくことが教師の成長であると考える傾向があった。そのため、日本語を使って日本語を教えることに対しての不安や日本でノンネイティブ日本語教師として日本語を教えることに不安を感じていた。しかし、ノンネイティブ日本語教師が日本で日本語を教えることは教師の役割の変化や日本語を使ったコミュニケーション能力の育成など日本語教育の変化に伴って必要性やメリットがあると考えられるようになっている。そこで、インタビューを通じて、姉妹校の日本語教員にノンネイティブ日本語教師のメリットや必要性について考えたり、日本におけるノンネイティブ日本語教師の役割について「気づき」を得たりする機会を持ってもらった。ただ、その「気づき」は1年間の滞在を通じて気づいたもので、北陸大学での実践にはなかなか結びつかず、授業には生かされていない。そこで、インタビューを定期的に行い、①日本でのノンネイティブ日本語教師に

ついて、②JSL 環境での日本語教育について考えてもらうことを行った。また、学内の FD 研修の一環である授業見学や日々の教育活動をティーチングポートフォリオの資料として収集し、そこから考えたことなどについてインタビューの際に話をしてもらった。その結果、ノンネイティブ日本語教師の役割や作文や会話の授業もノンネイティブ教師でもできることや、その方法について考えることができた。また、JSL 環境での日本語教育についての気づきもあり、中国で教える方法とは違う方法で授業をすることができるようになった。このような対話を通じて行う研修から自分自身の教育について振り返りをしたり、反省をしたりしながら、授業改善を行うことができた。

研修における問題点

ノンネイティブ日本語教師の研修を行うなかで、大きく 3 つの問題があることが分かった。① 1 対 1 の対話であったために問題や気づきを共有できない、② 個人の問題よりもノンネイティブの役割や JSL 環境での日本語教育に焦点が当てられていた、③ 個人的な解決にはなるが組織的な影響を及ぼすことが少ない、であった。

姉妹校の教員と日本語コーディネーターとのインタビューでの研修であったために教員間での情報交換や意見交換などがなかった。そのために気づきに時間のかかる姉妹校教員やインタビューにあまり興味がない教員の対応が難しかった。また、ノンネイティブ日本語教師の役割や JSL 環境での日本語教育についてのインタビューが主だったために、教師自身が抱えていた問題や授業改善について考える機会が少なかったように思える。そして、各教員は個人的な授業改善は行うことができ、個人の教育能力の開発には役に立ったが、日本語教育担当者間で研修の共有ができていなかった。

教師研修の目的と方法

このような経緯から 2016 年度より新しい日本語教員研修を行った。研修の目的は「自己教育力」育成のための日本語教師研修であり、研修をきっかけとして新しい「気づき」を得て、授業改善に繋がるような学びの場を目指した。

そのために、知識やスキルを高めるのではなく、周囲と関係性を構築しながら他者の実践を自らの実践と結びつけ、「自分のこと」として学べる（館岡 2016）ような「学びの場」を作る取り組みを行った。

それまでの研修の問題点であった気づきの共有のために、常勤講師・非常勤講師、ネイティブ教師・ノンネイティブ教師、学部日本語教師・留学生別教師の枠を超えた日本語教育に関わる教師が自由に参加できるようにした。これにより、組織としての日本語教師研修を行うことができるようになった。また、個人の問題をトピックに参加者が対話を行い、参加者が自分の問題として捉えることができるようにした。トピックは毎回、担当者を決め、担当者が実践していることや悩んでいることを 10 分から 15 分程度で伝え、それについて 20 分～30 分程度、対話を行う方法であった。この研修は基本的に月一回行っていた。また、研修が継続的になるように研修終了後も Freshmeeting や LINE で意見交換をする場を作成した。

教師研修の内容

教師研修として行ったトピックは以下の通りである。

2016 年度

- 第 1 回「スマートフォンを使用した授業例」
- 第 2 回「学習者の発話からの教室運営」
- 第 3 回「文化知識を取り入れた日本語の授業」
- 第 4 回「作文授業での論理的思考」
- 第 5 回「上級を目指す会話クラス」
- 第 6 回「スマートフォンを使用した授業 実践編」

2017 年度

- 第 1 回「ティーチングポートフォリオの作成」
- 第 2 回「学習者主体の授業を行うためどう準備し、実践するか」
- 第 3 回「翻訳・通訳演習の授業について」
- 第 4 回「論理的思考についての授業」

2018 年度³

- 第 1 回「授業中の私語について」
- 第 2 回「ステレオタイプとどう向き合うか」
- 第 3 回「授業見学について」
- 第 4 回「北陸大学に来て気づいたこと」

3 日本語研修の効果と問題点

日本語教師研修の効果

研修による効果としては以下の 3 つが挙げられる。

①研修に参加することによってトピックを自分の問題として考えることができた。受身の研修では、「聞く」、「学ぶ」ことが中心となる。そのために研修での内容が自分の問題として捉えにくく、それを実践につなげていくことは難しい。しかしながら、意見の交換をすることにより、学びの場に参加し、自分自身の問題として考えることができた。

②各教員が行っていたことや考えていたことが共有できた。普段はあまり会う機会もなかった教師が対話を行うことにより、他の教師の教育ビリーフを知ることができたり、授業での工夫や抱えている問題を知ったりするよい場となった。実際は同じような工夫をしていたり、同じような問題を抱えていたりしていた教師同士が、対話することによって更によい授業にするために考える機会を得ること我できたように思える。また問題を解決とまでは行かないが、問題に対してどのように対応したらいいかのヒントを得ることができていたように感じられる。

③目的を持った授業見学ができるようになった。FD 研修での授業見学もただ授業の見学をするのではなく、話題提供者のトピックに興味を持ち、その授業の見学や意見交換内での情報を元に授業見学をすることができた。それにより、授業見学も自分自身の授業にどのように生かすかを考えながら行えたのではないかと思う。

また、以前は交流が少なかった姉妹の教員、非常勤講師や留学生別科の教員と同じ「いい授業を行う」ことを目標とし、意見交換ができたことはこの研修の一番の効果だと思う。

問題点

今回の研修の目的は、「自己教育力」育成のための日本語教師研修であり、研修をきっかけとして新しい「気づき」を得て、授業改善に繋がるような学びの場を目指すことであった。研修に参加した教師は新しい「気づき」を得ることはできたと思う。しかしながら、研修での「気づき」を自分の問題とし、実践へ活用できたかは明らかではない。また、研修の時間の短さから研修で考えたことやその後考えたことを共有できないということで Freshmeeting や LINE で意見交換をする場を作ったが活用されたとは言いがたい。

今後は、気づきから実践への過程が分かるようなトピックでの情報交換などやティーチングポートフォリオからのトピックなどが研修では必要なのではないかと考える。また、研修終了後に研修で考えたことやその後考えたことを共有できるような方法を考えたいと思っている。

おわりに

本調査では、日本語教育における教師研修について整理し、本学での日本語教育の問題点からどのような研修を行ったのかを報告し、今後の課題を明らかにした。

研修という言葉には「何か知識を得る」というイメージがあるが、教師として成長するためには「自己教育能力」の育成が必要である。その自己教育能力を育成するための教師研修について過去の教師研修について整理を行い、北陸大学の日本語教師研修を行い、その効果と問題点が明らかになったことは大変意義のあることだと思われる。日本語教育の研修では「何かを教えてもらう」研修から「自ら学ぶ」研修へとシフトしている。この研修が館岡の言う「学び合いのコミュニティ」になり、同じ組織に属している教師の交流の場となり、よい実践を行うための研修になればいいなと思っている。

今回の調査では、研修に参加した参加者のアンケート調査等は行っていないため、今後はアンケートやインタビューを通じ、参加者からの意見を反映させ、更により研修を行いたいと考えている。

注

¹ 「大学教員のファカルティディベロップメントについて」文部科学省

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/004.htm

² ” Japanese as a second language” 日本における日本語教育環境のこと

³ 2018年度は2018年10月31日までの研修

参考文献

- 岡崎眸（2005）「多言語・多文化共生時代の日本語教育—共生言語としての日本語教育」『言語教育の新展開』ひつじ書房
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習：理論と実践』アルク
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）『成長する教師のための日本語教育ガイドブック』上ひつじ書房

- 小玉安恵・木山登茂子・有馬淳一（2007）「外国人日本語教師教育へのポートフォリオ評価導入の試みー17年度長期研修 B コース教授法クラスにおける実施報告ー」、『国際交流基金日本語教育紀要』第3号
- 駒澤千鶴・朱桂栄・菅田陽平・鈴木昭吾・付陶然・康楠・李静宜・瀋洋・陶思含・王金芝・夏家佳（2016）「「協働実践」から「創発」へー協働実践研究会北京支部の活動から見たものー」特別セッション『教師による協働の可能性と展望』第10回協働実践研究会予稿集
- 近藤裕美子（2015）「教師ポートフォリオ作成ワークショップー自律的、主体的に学ぶ教師の支援を目指した教師研修のデザイナーー」『国際交流基金日本語教育紀要』第11号
- 迫田久美子（2000）「アクション・リサーチと取り入れた教育実習の取り組み：自己研修型の教師を目指して」『広島大学日本語教育学科紀要』第10号
- 佐野正之（編著）（2005）『はじめてのアクション・リサーチー英語の授業を改善するために』大修館書店。
- 高宮優実・松本一美・川北園子（2006）「協働型アクション・リサーチによる教師の成長の可能性ー学習者との関わりから見てきたことー」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
- 館岡洋子（2016）「「対話型教師研修」の可能性」ー「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へー『早稲田日本語教育学』第21号
- 谷口すみ子・石井恵理子・田中幸子（1994）「ワークショップ日本語教師の自己点検」『第2回小出記念日本語教育研究会論文集』
- 林さと子（2006）「教師研修モデルの変遷」春原憲一郎・横溝紳一郎（編著）『日本語教師の成長と自己研修ー新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざしてー』凡人社
- 深澤香（2017）「Learner-Centred の考え方を意識したコースデザインから得た気づき」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』8
- 松浦とも子・佐藤修・柳坪幸佳（2013）「教師研修におけるポートフォリオの意味」ー教師研修ポートフォリオとティーチング・ポートフォリオ『国際交流基金日本語教育紀要』9号
- 横田隆志（2014）「日本におけるノンネイティブ日本語教師の意識調査」『CAJLE2014年次大会 Proceedings』
- 横田隆志（2017）「日本におけるノンネイティブ日本語教師に対する効果的な研修」『北陸大学紀要』第43号
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』日本語教育学会編凡人社
- 横溝紳一郎（2001）「アクション・リサーチ」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 横溝紳一郎（2006）「教師の成長を支援することー自己教育力とアクション・リサーチ」春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修ー新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざしてー』凡人社